

# Les préoccupations des élèves durant des tâches d'apprentissage coopératives et compétitives en badminton : une étude de cas

## Students' concerns during cooperative versus competitive learning tasks in badminton : a case study

## Las preocupaciones de los alumnos durante tareas de aprendizaje cooperativas y competitivas en bádminton : un estudio de caso

Jacques Saury et Cécile Rossard

Volume 35, numéro 3, 2009

Recherches en didactique des disciplines

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/039862ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/039862ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Saury, J. & Rossard, C. (2009). Les préoccupations des élèves durant des tâches d'apprentissage coopératives et compétitives en badminton : une étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 195–216.  
<https://doi.org/10.7202/039862ar>

### Résumé de l'article

Cet article propose une analyse des préoccupations de collégiens français en relation avec la structure coopérative ou compétitive de tâches d'apprentissage du badminton en éducation physique. La recherche prend appui sur le cadre théorique et méthodologique du cours d'action. Les données recueillies et analysées concernent l'activité de deux élèves. Les résultats sont présentés et discutés autour de deux thèmes : 1) les relations entre les préoccupations des élèves et la structure des tâches, et 2) les éléments régulateurs de la dynamique des préoccupations des élèves durant ces tâches. Le texte ouvre sur des orientations de recherche futures et des perspectives pédagogiques originales.

# Les préoccupations des élèves durant des tâches d'apprentissage coopératives et compétitives en badminton : une étude de cas



Jacques Saury, maître de conférences  
Université de Nantes



Cécile Rossard, professeure  
Université de Nantes

**RÉSUMÉ** • Cet article propose une analyse des préoccupations de collégiens français en relation avec la structure coopérative ou compétitive de tâches d'apprentissage du badminton en éducation physique. La recherche prend appui sur le cadre théorique et méthodologique du cours d'action. Les données recueillies et analysées concernent l'activité de deux élèves. Les résultats sont présentés et discutés autour de deux thèmes : 1) les relations entre les préoccupations des élèves et la structure des tâches, et 2) les éléments régulateurs de la dynamique des préoccupations des élèves durant ces tâches. Le texte ouvre sur des orientations de recherche futures et des perspectives pédagogiques originales.

**MOTS CLÉS** • éducation physique, apprentissage situé, cours d'action, coopération, compétition.

## 1. Introduction

L'éducation physique vise, entre autres objectifs, le développement, par les élèves, de compétences à coopérer avec autrui, mais aussi à s'opposer à autrui, individuellement ou collectivement. Selon les programmes officiels de l'éducation physique

en France (Ministère de l'Éducation nationale, pour le niveau 6<sup>e</sup> de juin 1996), il s'agit *d'offrir aux élèves des occasions concrètes d'accéder aux valeurs morales et sociales*, et plus spécifiquement de les amener à *résoudre et maîtriser les problèmes posés par l'opposition à autrui ou par la coopération*. Cet objectif confère aux cycles et leçons d'éducation physique prenant comme support des sports d'opposition individuels (sports de raquettes, sports de combat, etc.) une certaine singularité dans le système scolaire.

En effet, la logique interne de ces sports (Parlebas, 1999) place fondamentalement les joueurs dans des tâches possédant une structure compétitive, en référence à la distinction classique, proposée par Deutsch (1949), entre les structures coopérative et compétitive des tâches collectives. Parlebas définit la logique interne comme le *système des traits pertinents d'une situation motrice et des conséquences qu'il entraîne dans l'accomplissement de l'action motrice correspondante*, et ses propriétés sont *directement liées au système de contraintes imposé par les règles du jeu sportif* (1999, p. 216).

Pour Deutsch (1949), la structure d'une tâche est dite *coopérative* lorsque l'atteinte d'un but par un individu est corrélée positivement à l'atteinte de ce but par les autres membres du groupe. À l'inverse, dans une tâche compétitive, l'atteinte du but par un participant constitue un obstacle à l'atteinte de ce même but par les autres individus. Cela est typiquement le cas, par exemple, dans des matchs de sports de raquette (tennis, badminton, tennis de table), au cours desquels le gain d'un échange (ou d'un match), pour l'un des joueurs, s'accompagne dans le même temps de la perte de l'échange (ou du match) pour son adversaire.

Or, en dépit de la logique interne (Parlebas, 1999) et de la structure compétitive (Deutsch, 1949) des tâches associées au sport d'opposition considéré, les enseignants d'éducation physique prescrivent fréquemment des tâches d'apprentissage coopératives, ou qui mêlent conjointement des buts coopératifs et compétitifs (Lafont et Winnykamen, 1999). Ces tâches se justifient, d'une part, en relation avec des objectifs didactiques particuliers (par exemple, développer des habiletés motrices spécifiques dans un contexte plus propice à la répétition et à l'appropriation d'un geste technique particulier que la situation de match), et d'autre part, en relation avec le souci de développer des pratiques coopératives d'apprentissage entre les élèves (Dyson et Grineski, 2001). Cependant, en s'écartant de la logique interne des situations compétitives des sports considérés, elles sont aussi susceptibles d'introduire une ambiguïté dans l'appréhension de ces tâches par les élèves (Doyle, 1986; Siedentop, 1994).

## 2. Problématique

Les caractéristiques des tâches d'apprentissage, qui viennent d'être décrites, et qui accompagnent ordinairement l'apprentissage des sports d'opposition en milieu scolaire, ont été relativement négligées dans les études sur l'activité des élèves en éducation physique. Celles qui ont porté sur les relations entre les structures des tâches (coopérative par rapport à compétitive) et les performances des élèves ont

mis en évidence un impact particulièrement favorable des tâches coopératives sur les apprentissages des élèves (voir Lafont et Winnykamen, 1999). Cependant, ces structures ont été appréhendées comme *content free* (Dyson et Grineski, 2001), c'est-à-dire indépendantes des contenus d'apprentissage, et aucun des chercheurs n'a spécifiquement étudié le cas de l'apprentissage scolaire d'un sport d'opposition, du point de vue de cette singularité.

L'objet de cette recherche était précisément d'explorer celle-ci, à partir d'une analyse de l'expérience vécue par les élèves en éducation physique, lorsqu'ils sont engagés dans des tâches d'apprentissage coopératives ou compétitives prenant pour support un sport individuel d'opposition.

### 3. Questions de recherche

Cette recherche visait à analyser la dynamique des préoccupations des élèves dans les tâches d'apprentissage coopératives et compétitives au cours d'un cycle de badminton. Elle était guidée par les questions suivantes: *Les préoccupations des élèves sont-elles – ou non – congruentes avec la structure des tâches d'apprentissage; par exemple, manifestent-ils des préoccupations à coopérer avec leur vis-à-vis lorsqu'il s'agit de tâches coopératives? Quelles sont ces préoccupations? Comment évoluent-elles dans les différentes tâches?*

En relation avec les éléments du cadre théorique du *cours d'action*, la dynamique des préoccupations des élèves a été analysée, d'une part, à partir de l'identification de ces préoccupations à chaque instant (organisation locale), et d'autre part, à partir de l'identification des préoccupations archétypes (organisation globale).

### 4. Contexte théorique

#### 4.1 Le cours d'action

L'activité des élèves a été étudiée en référence au cadre théorique du *cours d'action* (Theureau, 2006). Ce cadre théorique repose sur un ensemble de postulats ontologiques et épistémologiques selon lesquels l'activité humaine est fondamentalement a) autonome (elle consiste en une dynamique d'interactions asymétriques entre l'acteur et son environnement, au sens où ces interactions concernent non pas l'environnement comme un observateur extérieur peut l'appréhender, mais celui qui est pertinent du point de vue de l'acteur); b) cognitive (elle manifeste et construit constamment des savoirs); c) incarnée (elle est indissociable d'un engagement corporel et émotionnel de l'acteur); d) située dynamiquement (elle s'organise en relation avec les ressources d'une situation, en perpétuelle évolution); e) indissolublement individuelle et collective (même lorsqu'il s'agit d'épisodes individuels); f) cultivée (elle est inséparable de préconstruits culturels); et g) vécue (elle donne lieu à une expérience pour l'acteur à chaque instant, aussi nommée *conscience préréflexive*) (Theureau, 2006). La notion de *cours d'action* correspond à une réduction de l'activité humaine au niveau où celle-ci s'accompagne d'une conscience préréflexive, qui correspond au niveau de cette activité qui est mon-trable, racontable et susceptible d'être commentée à tout instant par l'acteur lui-

même. La définition du cours d'action est fondée sur le postulat que ce niveau de l'activité, qui traduit ce qui est significatif du point de vue de l'acteur dans le cours de son activité, constitue un niveau d'organisation relativement autonome et il peut donner lieu à des observations, descriptions et explications valides et utiles (Theureau, 2006).

Le cadre théorique du cours d'action est apparu pertinent pour répondre aux visées de cette étude pour trois raisons essentielles. La première est que celui-ci fournit un ensemble de concepts et de notions descriptives permettant une analyse empirique de l'activité des élèves et, plus particulièrement, de leurs préoccupations, selon une perspective qui accorde une place centrale aux significations accompagnant leurs actions, et à leurs points de vue dans la description de ces actions. La deuxième est que le cours d'action permet une analyse de la dynamique des évolutions de ces préoccupations au cours du temps (d'où la notion de *cours d'action*), en relation avec la transformation des contraintes situationnelles (notamment la structure des tâches d'apprentissage prescrites). Enfin, la troisième est qu'il est associé à un ensemble de méthodes, issues de l'analyse des situations de travail, permettant d'appréhender l'activité des élèves *in situ*, dans les conditions ordinaires du déroulement des leçons d'éducation physique.

Ce cadre théorique a donné lieu à des travaux féconds dans le domaine de l'enseignement (Gal-Petitfaux et Saury, 2002 ; Ria, Sève, Durand et Bertone, 2004) et de la formation des enseignants (Serres, Ria et Adé, 2004 ; Trohel, Chaliès et Saury, 2004). Il a également déjà été exploité pour l'analyse de l'activité d'élèves en situation de classe, mais de façon encore relativement limitée, en raison des difficultés inhérentes à la mise en œuvre d'un observatoire de l'activité de ces élèves, s'inscrivant dans une collaboration confiante avec eux (Guérin, Riff et Testevuide, 2004). Les quelques études centrées sur le cours d'action des élèves en classe, en mathématiques en enseignement primaire (Veyrunes, Durny, Flavier et Durand, 2005), ou en éducation physique en second degré (Guérin, Testevuide et Roncin, 2005 ; Guillou et Durny, 2002 ; Rossard, Testevuide et Saury, 2005), ont cependant mis en évidence des phénomènes intéressants ; par exemple, les écarts entre les significations accordées par l'enseignant aux tâches d'apprentissage prescrites, et celles que construisaient les élèves (individuellement et collectivement) dans ces mêmes tâches d'apprentissage, ainsi que les processus de négociation collective et de co-construction de ces significations. Plus généralement, ils ont souligné l'importance des interactions sociales dans la construction de ces significations par les élèves, dans le cadre de configurations de classe particulières (Veyrunes et collab., 2005), ou dans celui d'activités clandestines au sein des classes (Guérin et collab., 2005). Ces résultats, qui rejoignent ceux des études plus largement conduites dans une perspective située sur l'apprentissage des élèves (Rovegno, 2006), soulignent la complexité de l'activité des élèves en classe. Leur expérience présente un caractère autonome et relativement indéterminé, qui ne peut se comprendre comme l'adaptation aux simples exigences curriculaires. Cette expérience mobilise conjointement des enjeux scolaires et sociaux propres au contexte de l'éducation physique

et à la communauté de pratique de la classe (Kirk et Kinchin, 2003 ; Lave et Wenger, 1991 ; Rovegno, 2006).

## 4.2 La dynamique des préoccupations des élèves

En référence au cadre théorique du *cours d'action*, les préoccupations des élèves peuvent être décrites et analysées à deux niveaux, correspondant respectivement à l'organisation locale et à l'organisation globale du cours d'action (Theureau, 2006).

### 4.2.1 L'organisation locale

L'organisation locale décrit le cours d'action comme un enchaînement continu d'unités significatives élémentaires, qui émergent à chaque instant de l'interaction de l'acteur avec son environnement. Selon le cas, les unités significatives élémentaires peuvent être des actions, des communications, des focalisations, des interprétations ou des sentiments, significatifs pour l'acteur dans le déroulement de son activité. Chacune de ces unités a pour structure sous-jacente un signe (dit *hexadique*), qui relie entre elles six composantes, traduisant respectivement six catégories de l'expérience (Theureau, 2006). Mentionnons que les six catégories du signe hexadique sont respectivement : 1) l'engagement de l'acteur dans la situation (la totalité de ses préoccupations à cet instant) ; 2) l'actualité potentielle (ses attentes ou expectations) ; 3) le référentiel (ses connaissances issues de ses expériences passées) ; 4) le *représentamen* (le jugement perceptif, mnémonique ou proprioceptif faisant *signe* pour l'acteur) ; 5) l'unité de cours d'action (la fraction préreflexive de son activité) ; et 6) l'interprétant (les connaissances mobilisées ou construites dans le cours d'action).

Cette étude visant l'étude des préoccupations des élèves, leur expérience a essentiellement été appréhendée au niveau de l'une de ces composantes, l'engagement dans la situation. En effet, l'engagement est constitué de la totalité des préoccupations de l'acteur à chaque instant (l'ensemble de ses intentions, intérêts pratiques, etc., actualisés aux différents moments de son activité).

### 4.2.2 L'organisation globale

L'organisation globale décrit les structures significatives plus larges dans lesquelles s'insèrent les unités significatives élémentaires (Theureau, 2006). Elle traduit l'idée que les préoccupations des élèves à l'instant *t* peuvent être reliées à des préoccupations similaires déjà *ouvertes* dans le passé, et peuvent également s'organiser dans un horizon temporel plus ou moins lointain dans l'expérience de l'élève. Par exemple, la préoccupation d'obtenir une bonne note, récurrente dans l'expérience des élèves, et qui s'actualise à différents moments des leçons d'éducation physique, permet d'identifier l'une des structures significatives de leurs cours d'action, associée à une préoccupation archétype (celle d'*obtenir une bonne note*).

Ce sont ces notions descriptives d'*engagement dans la situation* (ensemble des préoccupations à l'instant *t* du cours d'action), et de *structures significatives* (préoccupations récurrentes dans le cours d'action), qui devaient permettre, dans cette

étude, de décrire empiriquement la dynamique des préoccupations des élèves, en relation avec nos questions de recherche.

## 5. Objectifs

Rappelons que le but de cette étude était d'analyser la dynamique des préoccupations de collégiens engagés dans les tâches d'apprentissage coopératives ou compétitives prescrites par l'enseignant au cours d'un cycle d'éducation physique en badminton. Il s'agissait plus précisément d'identifier et de comparer les préoccupations des élèves dans ces différentes tâches, afin de mieux comprendre la façon dont ils leur donnaient une signification et s'y adaptaient au cours de leur apprentissage. Ce but était lié à des enjeux pratiques, visant à orienter la conception pédagogique et l'intervention dans l'enseignement des sports d'opposition en éducation physique.

## 6. Méthodologie

La présentation de la méthode mise en œuvre est structurée en quatre sections. La première sert à caractériser les deux élèves ayant participé à cette étude. La deuxième permet de décrire les modalités de collecte des données et la nature des données recueillies. La troisième présente les étapes successives du traitement et de l'analyse de ces données. Enfin, la quatrième précise la procédure adoptée pour accréditer la validité de cette analyse.

### 6.1 Participants

L'activité de deux élèves (âgés de quatorze ans, de sexe masculin) d'une classe mixte de Troisième (15 ans) a été étudiée lors d'un cycle de badminton de 10 semaines. Le cycle incluait 10 leçons (une par semaine), d'une durée respective d'une heure. Ces deux élèves, identifiés par les pseudonymes de Mat et Sim, ont été choisis parmi les cinq qui s'étaient portés volontaires pour participer à l'étude, sur la base des indications de l'enseignant (qui estimait que ces deux élèves avaient un profil relativement contrasté du point de vue de leur participation en éducation physique).

### 6.2 Outils de collecte des données

Deux catégories de données ont été recueillies : des données d'observation relatives aux leçons d'éducation physique, et des verbalisations recueillies lors d'entretiens d'*auto-confrontation*. Ces entretiens consistent à confronter rétrospectivement l'acteur aux enregistrements audiovisuels de ses comportements en situation, et à l'inciter à décrire et commenter ceux-ci selon une procédure de questionnement précisée plus loin.

Les comportements et verbalisations des deux élèves ont été enregistrés à l'aide de deux caméras vidéo numériques mobiles reliées à deux micros *HF*, durant l'intégralité des 10 leçons. Les comportements des élèves ont ainsi été observés et enregistrés au cours de 27 tâches d'apprentissage. Selon la composition des groupes de

travail, Sim et Mat participaient à ces tâches en étant membres d'un même groupe d'apprentissage ou de deux groupes distincts. Les verbalisations ont été recueillies et filmées *a posteriori* au cours d'entretiens d'auto-confrontation individuels (d'une durée comprise entre 35 et 49 minutes et organisés immédiatement après la leçon dans une salle attenante au gymnase). Chaque élève a effectué une auto-confrontation toutes les deux leçons, en alternance, à partir de la deuxième leçon (cinq pour Mat et quatre pour Sim). Les entretiens ont tous été conduits par le même chercheur (co-auteur de l'article). Au cours des entretiens, chaque élève était soumis à l'enregistrement audiovisuel de ses comportements et des événements survenus au cours de la leçon. Il lui était demandé d'explicitier précisément ses actions (*Que fais-tu à ce moment?*), communications (*Que dis-tu? À qui parles-tu?*), focalisations (*À quoi prêtes-tu attention? Que regardes-tu, là? Es-tu concentré sur quelque chose de particulier?*), interprétations (*Que te dis-tu à ce moment? Que te passe-t-il par la tête? Qu'est-ce qui te fait dire que...?*), et sentiments (*Comment te sens-tu, là? Dans quel état d'esprit es-tu à ce moment?*), conformément aux principes de guidage des entretiens d'auto-confrontation (Theureau, 2006; Vermersch, 1994).

### 6.3 Méthode d'analyse des données

L'analyse qualitative des données a été conduite selon une procédure conçue, d'une part, en référence à la méthodologie classiquement associée au cadre théorique du cours d'action (Theureau, 2006), et, d'autre part, en cohérence avec nos questions spécifiques de recherche. Cinq étapes ont jalonné cette analyse. Les trois premières reflètent les étapes typiques de la méthodologie d'analyse locale et globale des cours d'action (Theureau, 2006); les deux suivantes sont plus particulièrement indexées aux exigences de la comparaison des préoccupations des élèves dans les tâches coopératives et compétitives.

**Étape 1: transcription des données d'observation et d'auto-confrontation.** Les enregistrements vidéo des comportements en classe ont été saisis sur un micro-ordinateur, ce qui permettait une consultation rapide et fréquente des enregistrements au cours de l'analyse. Afin de faciliter cette consultation, des chroniques ont été réalisées, restituant la description comportementale de l'activité des élèves et la transcription de leurs verbalisations en situation, en relation avec le décours temporel de chaque leçon. Ces protocoles s'appuient sur des conventions de transcription utilisées de façon systématique par les deux chercheurs: transcription *verbatim* des verbalisations, incluant des signes de ponctuation selon la perception du chercheur ayant conduit l'entretien, et codant les silences, rires et soupirs. Les données de verbalisation obtenues lors des auto-confrontations ont été intégralement transcrites, selon les mêmes conventions.

**Étape 2: construction des cours d'action et identification des préoccupations des élèves.** L'analyse de l'activité des élèves a été menée à partir de l'examen minutieux par les deux chercheurs de tous les matériaux disponibles (enregistrements vidéo,



transcriptions, énoncé des consignes par l'enseignant) relatifs aux différentes tâches d'apprentissage. Il s'agissait de documenter pas à pas les éléments de signification accompagnant l'activité des élèves lors de ces tâches. Cette reconstitution de la dynamique temporelle de l'activité s'est faite en trois temps : a) découpage de l'activité en unités significatives élémentaires ; b) identification des préoccupations composant l'engagement des élèves dans chaque unité significative élémentaire ; c) reconstruction de la dynamique temporelle des préoccupations au cours des tâches.

**Étape 3 : identification des préoccupations archétypes des élèves.** La troisième étape a consisté à classer l'ensemble des préoccupations identifiées au sein de catégories de rang plus élevé (c'est-à-dire relevant d'un thème d'ordre plus général : par exemple, la préoccupation de marquer le point en *smashant* a été classée dans la catégorie *marquer le point en accélérant le volant*). Celles-ci ont été construites de façon inductive et itérative grâce à une comparaison systématique des préoccupations, selon une démarche inspirée de la *Grounded Theory* (Strauss et Corbin, 1990). Chacune de ces catégories a été qualifiée de *préoccupation archétype*. Onze préoccupations archétypes ont été identifiées et décrites à l'aide d'un verbe d'action et d'un complément d'objet spécifiant chaque préoccupation (Tableau 1).

Tableau 1  
Préoccupations-archétypes des élèves dans les tâches d'apprentissage

Numéro	Préoccupation-archétype
1	Marquer le point en accélérant le volant
2	Marquer le point en jouant dans la profondeur du terrain
3	Faire respecter l'alternance des services
4	Faire respecter les délimitations du terrain
5	Surveiller le score
6	Monter d'un rang dans la montante-descendante
7	Obtenir une bonne note
8	Augmenter la difficulté pour le camarade
9	Diminuer la difficulté pour le camarade et pour soi
10	Maintenir la continuité du jeu
11	Aider le camarade à obtenir une bonne note

**Étape 4 : catégorisation des tâches d'apprentissage.** Au cours du cycle, les élèves ont eu à réaliser 27 tâches d'apprentissage. Les buts et les conditions de réalisation des tâches ont été spécifiés à partir des enregistrements des consignes de l'enseignant et de ses interventions au cours des leçons. Elles ont ensuite été catégorisées selon leur structure, *coopérative* par rapport à *compétitive* (Deutsch, 1949). Ainsi, sur les 27 tâches, 13 étaient des tâches compétitives, et 14 des tâches coopératives. Cette catégorisation a été approuvée par l'enseignant.

**Étape 5 : analyse de la dynamique des faisceaux de préoccupations au cours des tâches d'apprentissage.** Chaque préoccupation a fait l'objet d'un codage numérique par intervalles de quinze secondes durant l'intégralité du temps de chaque leçon, dans un tableau *Excel*, qui permettait l'édition de graphes présentant les évolutions des occurrences de ces préoccupations archétypes au cours du temps. Chacune des tâches d'apprentissage a ainsi été associée à un ensemble de préoccupations archétypes (actualisées de façon continue ou discontinue dans l'activité de l'élève) que nous avons nommé *faisceau de préoccupations*.

Les faisceaux de préoccupations correspondant à chaque catégorie de tâches ont ensuite été comparés et regroupés en fonction des similitudes relatives à la nature des préoccupations qui les composaient et à leur dynamique d'évolution, ce qui a permis de repérer des formes typiques de ces faisceaux de préoccupations. Deux critères de comparaison ont été pris en compte : 1) le caractère stable ou évolutif du faisceau de préoccupations au cours de la tâche ; et 2) le caractère congruent ou non congruent du faisceau de préoccupations avec la structure coopérative par rapport à compétitive de la tâche d'apprentissage. Un faisceau de préoccupations est dit *stable* lorsque les préoccupations archétypes qui le composent se perpétuent pendant la durée de la tâche, et évolutif lorsque ces préoccupations changent au cours de la tâche. Un faisceau de préoccupations est dit *congruent* avec la structure de la tâche lorsque les préoccupations archétypes qui le composent répondent adéquatement aux exigences, coopératives ou compétitives, de la tâche (par exemple, chercher à *marquer des points* est conforme aux exigences d'une tâche compétitive) ; il est dit non *congruent* lorsque les préoccupations archétypes ne correspondent pas aux

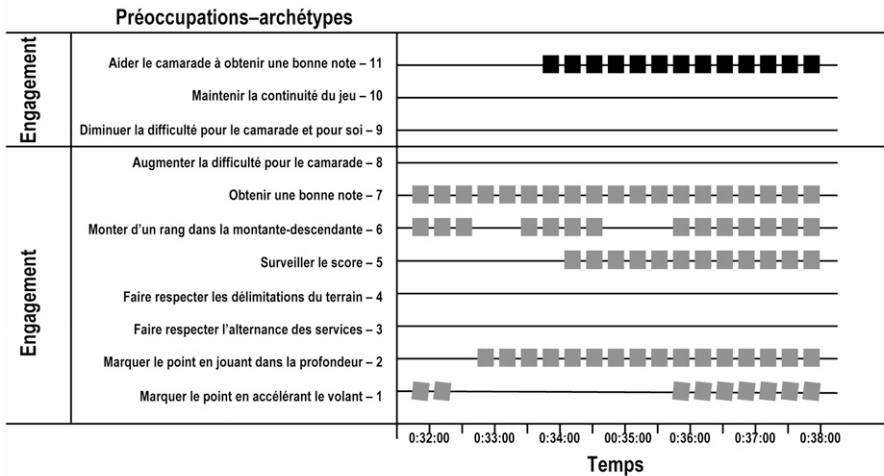


Figure 1. Graphe représentant le faisceau de préoccupations de Sim lors de la leçon 5 dans une tâche compétitive. Les points noirs symbolisent les faisceaux de préoccupations associés à un engagement coopératif ; les points grisés, les faisceaux de préoccupations associés à un engagement compétitif

exigences de la tâche (par exemple, *aider le camarade [adversaire] à avoir une bonne note* est incompatible avec les exigences d'une tâche compétitive) (Figure 1).

#### 6.4 Validité de l'analyse

L'analyse a fait l'objet de différentes procédures visant à en éprouver la validité (Lincoln et Guba, 1985). Les étapes de découpage des unités significatives élémentaires, d'identification et de catégorisation des préoccupations archétypes ainsi que de catégorisation des faisceaux de préoccupations, ont respectivement fait l'objet d'analyses et de codages indépendants par les deux auteurs de cette étude, pour l'intégralité de deux leçons. Cette procédure a permis de mesurer le taux d'accord initial entre les chercheurs (82 % pour le découpage des unités significatives élémentaires, 76 % pour l'identification des préoccupations et 87 % pour la catégorisation des préoccupations archétypes) et de rediscuter de chacun des points de désaccord jusqu'à l'obtention d'un consensus total (100 %) entre les deux chercheurs.

#### 6.5 Considérations éthiques

La collecte des données a été réalisée dans le cadre d'un contrat explicite avec les élèves permettant à ceux-ci d'interrompre librement et à tout moment leur participation, ce qui garantissait une confiance mutuelle et la sincérité de leurs propos (Theureau, 2006). Les élèves ont également été assurés de la confidentialité des enregistrements recueillis, en particulier vis-à-vis de l'enseignant, du personnel du collège et des autres élèves de la classe. Enfin, l'anonymat leur a été garanti dans le cadre des publications.

### 7. Résultats et discussion

Les résultats sont présentés et discutés dans deux sections. La première s'appuie sur l'analyse de l'organisation globale du cours d'action des élèves; elle met en évidence les relations entre trois formes typiques d'engagement des élèves dans les tâches d'apprentissage, et la structure coopérative ou compétitive de ces tâches. La deuxième s'appuie sur l'analyse de l'organisation locale du cours d'action des élèves; elle souligne le rôle de deux éléments régulateurs de la dynamique de leur engagement: les enjeux évaluatifs des tâches perçus par les élèves, et le degré d'intérêt et de plaisir qu'ils éprouvaient dans la réalisation de ces tâches.

#### 7.1 Relations entre les formes typiques d'engagement des élèves et la structure des tâches

La comparaison systématique des faisceaux de préoccupations des élèves dans les 27 tâches d'apprentissage a permis de distinguer trois formes typiques d'évolution de l'engagement des élèves, qui touchent respectivement trois catégories de faisceaux de préoccupations.

### 7.1.1 Trois catégories de faisceaux de préoccupations

La première catégorie (C1) regroupe les faisceaux de préoccupations stables et congruents avec la structure de la tâche prescrite. Ceux-ci ont été repérés dans l'activité des élèves lors de 12 tâches (sur 27). Dans de tels cas, l'engagement des élèves répondait pleinement aux prescriptions de l'enseignant, et cet engagement était maintenu pendant toute la durée de la tâche.

L'exemple suivant, qui décrit l'activité de Mat lors de la deuxième tâche de la 10<sup>e</sup> leçon du cycle (tâche compétitive), illustre cette catégorie. Les élèves étaient répartis par groupes de quatre. Chacun devait jouer deux matchs de 15 points, successivement contre deux adversaires, en étant respectivement observé par un élève chargé de consigner des observations sur une fiche. Les terrains étaient divisés en neuf zones, à l'aide de bandes de plastique posées au sol. Le décompte des points du match dépendait de l'enchaînement des deux dernières frappes conduisant au gain de l'échange. Si ces zones étaient contiguës, le joueur qui avait gagné l'échange marquait un point. En revanche, si elles étaient non contiguës, il marquait trois points. Les zones successivement atteintes par le volant au cours des deux dernières frappes étaient notées par les observateurs. L'enseignant avait précisé aux élèves qu'il s'agissait, au cours de ces matchs, *d'essayer d'éloigner le volant de l'adversaire*, cet objectif justifiant la valorisation des points marqués en amplifiant la distance entre les zones du terrain adverse successivement atteintes. Le faisceau de préoccupations de Mat a été, durant toute la durée de cette tâche, composé des préoccupations de *Marquer le point en accélérant le volant* ou en jouant où *l'adversaire n'était pas (dès qu'il y a une occasion en fait, je smashe et je tire là où il n'est pas. Ou alors sur lui, mais vers les jambes ou le haut du corps parce que comme ça, il ne va pas le rattraper [le volant])*, de *Faire respecter l'alternance des services*, de *Suivre le score* (notamment en demandant ostensiblement des confirmations du score aux observateurs), et d'*Obtenir une bonne note* (cette tâche ayant été présentée par l'enseignant comme une partie de l'évaluation du cycle).

La deuxième catégorie (C2) regroupe les faisceaux de préoccupations stables, mais actualisant conjointement des préoccupations congruentes et non congruentes avec la structure de la tâche. Ces faisceaux ont été repérés dans l'activité des élèves lors de deux tâches (sur 27). Dans de tels cas, l'engagement des élèves était marqué par l'actualisation concomitante de préoccupations contradictoires entre elles.

L'exemple suivant, qui concerne l'activité de Sim lors de la troisième tâche de la cinquième leçon du cycle (tâche compétitive), illustre cette catégorie. Le but assigné à Sim était de gagner un match (afin de progresser dans le dispositif de *montante-descendante*, pris en compte dans la notation du cycle), contre un adversaire qui était lui-même évalué à la fois sur le gain du match et sur le placement de ses retours de service (observés et notés par un élève en position d'observateur). Notons que la *montante-descendante* est un dispositif pédagogique où les terrains sont numérotés et hiérarchisés du plus fort au plus faible. L'élève qui gagne un match sur son terrain *monte* d'un rang et accède au terrain suivant. Ce dispositif

aboutit à un classement matérialisé par la répartition spatiale des élèves dans le gymnase.

Les préoccupations de Sim au cours de cette tâche étaient de *Marquer des points* et de *Surveiller le score* afin de *Monter d'un rang dans la montante-descendante* et d'*Obtenir une bonne note*, ainsi qu'en témoignent ses commentaires lors de l'entretien d'auto-confrontation : *Moi, comme au début je ne faisais pas les retours de service, c'était juste de marquer des points pour « remonter » [gagner des places dans la « montante-descendante »].* Cependant, à ces préoccupations visant à gagner le match, s'ajoutaient des préoccupations coopératives à l'égard de son adversaire : celles de *Diminuer la difficulté pour son camarade*, et d'*Aider son camarade à obtenir une bonne note*. Concrètement, Sim aidait son adversaire à réussir son évaluation et à marquer des points, chaque fois que l'écart au score lui donnait un avantage suffisant pour ne pas risquer de perdre le match : *J'essaie de faire à peu près une égalité, pour ne pas qu'il [mon adversaire] ait une mauvaise note. Mais sans que je perde, quoi, en fait.*

La troisième catégorie (C3) regroupe les faisceaux de préoccupations évolutifs passant, au cours du déroulement de la tâche, de préoccupations congruentes avec la structure de la tâche à des préoccupations non congruentes avec celle-ci. Ces faisceaux de préoccupations ont été repérés dans l'activité des élèves lors de 13 tâches (sur 27). Dans de tels cas, l'engagement des élèves se transformait au cours de la réalisation de la tâche, s'écartant plus ou moins rapidement et subitement des prescriptions de l'enseignant.

L'exemple suivant illustre cette catégorie. Il décrit l'activité de Sim lors de la deuxième tâche de la neuvième leçon du cycle. Le but assigné aux élèves était de tenter de gagner un match de double, c'est-à-dire opposant deux équipes de deux joueurs. Chaque joueur devait jouer alternativement avec son partenaire au cours des échanges, soit sans avoir le droit de frapper deux fois de suite le volant. Au début du match, les préoccupations de Sim étaient tournées vers le gain des points et le renforcement du rapport de force en faveur de son équipe. Il s'agissait essentiellement pour lui de *Marquer le point en accélérant le volant et/ou en jouant dans la profondeur du terrain*, et d'*Augmenter la difficulté pour l'équipe adverse*, ainsi qu'en témoignent ses commentaires en auto-confrontation : *[je cherchais à] tirer sur celui qui avait tiré la dernière fois... mais souvent, celui qui doit la rattraper est dans le même endroit que l'autre, et donc, il faut davantage tirer à l'opposé.* Il cherchait aussi, conjointement, à *Diminuer la difficulté pour soi et sa partenaire en essayant de jouer le volant après Apolline [sa partenaire] puis de lui laisser la place et de réagir assez vite.* Après une série de points rapidement perdus par les deux équipes, ce qui a provoqué l'interruption précoce des échanges (avant que chaque joueur ait pu jouer une fois le volant), et plus particulièrement à la suite de trois points successifs gagnés en jouant sur l'une des joueuses de l'équipe adverse (Marion), la préoccupation de Sim a basculé dans un registre coopératif. À partir de ce moment, il s'agissait, pour lui, de *Diminuer la difficulté pour l'adversaire* : *j'ai*

*joué plein de volants, en fait, où Marion, elle, n’a pas bougé [elle n’a pas rattrapé le volant]... après j’ai essayé de lui tirer dessus [afin qu’elle réussisse à renvoyer le volant]... et elle a quand même raté.*

7.1.2 Distribution des trois catégories de faisceaux de préoccupations

L’apparition des trois catégories de faisceaux de préoccupations (C1, C2 et C3) a été analysée, pour les 27 tâches du cycle, en relation avec la structure compétitive ou coopérative de ces tâches. Cette mise en relation a révélé que les formes typiques d’évolution de l’engagement des élèves dans les tâches d’apprentissage se distribuaient de façon sensiblement différente selon qu’il s’agissait de tâches compétitives ou coopératives (Tableau 2).

Tableau 2  
Distribution des trois catégories de faisceaux de préoccupations en relation avec la structure compétitive ou coopérative des tâches d’apprentissage

Faisceaux de préoccupations	Tâches d’apprentissage (n = 27)	
	Compétitives (n = 13)	Coopératives (n = 14)
C1 (n = 12)	7	5
C2 (n = 2)	2	0
C3 (n = 13)	4	9

Le faisceau de préoccupations des élèves n’était congruent avec la structure de la tâche que pour une tâche coopérative sur trois (contre plus d’une tâche compétitive sur deux), et les élèves transformaient les tâches coopératives en situations d’opposition dans deux cas sur trois (alors que ce type d’évolution apparaissait dans moins d’un cas sur trois dans les tâches compétitives). Par ailleurs, les deux seuls faisceaux de préoccupations actualisant conjointement des préoccupations contradictoires sont apparus dans des tâches compétitives (Tableau 2).

7.1.3 Discussion

Ces résultats mettent en évidence au moins quatre caractéristiques de l’activité des élèves, particulièrement saillantes dès lors que l’on accorde une primauté à leur expérience et à leur point de vue dans cette analyse (Theureau, 2006).

En premier lieu, ils confirment que l’engagement des élèves dans les situations de classe n’est que partiellement déterminé par les prescriptions des tâches conçues par l’enseignant, ainsi que l’ont déjà montré les travaux précédents menés dans une perspective *située* (Guérin et collab., 2005 ; Guillou et Durny, 2002 ; Rossard et collab., 2005 ; Rovegno, 2006 ; Veyrunes et collab., 2005). Dans la présente étude, cet engagement n’a en effet coïncidé avec ces prescriptions que dans 12 tâches sur 27 (soit moins d’une tâche sur deux).

Ces résultats mettent cependant en évidence que, dans le cas de tâches d’apprentissage prenant comme support un sport d’opposition (le badminton), la

congruence entre les tâches prescrites par l'enseignant et les significations construites par les élèves est plus fréquente (et durable) lorsque ces tâches sont compétitives que lorsqu'elles sont coopératives. Nous interprétons ce phénomène comme pouvant résulter de conflits entre, d'une part, des significations incorporées par les élèves, liées à la symbolique et aux expériences émotionnelles culturellement attachées aux sports d'opposition (Jeu, 1977) ou à leur logique interne (Parlebas, 1999), et, d'autre part, la structure coopérative ou compétitive des tâches d'apprentissage. Dans un sport d'opposition, les élèves auraient ainsi tendance (de l'ordre d'une culture incorporée) à faire évoluer les tâches d'apprentissage coopératives en situations compétitives.

Ces résultats montrent également que l'engagement des élèves est constitué de préoccupations relatives à des dimensions variées des situations (par exemple, la gestion du rapport de forces dans les interactions de jeu et la préservation de relations amicales, ou solidaires, avec les autres élèves), celles-ci pouvant être contradictoires entre-elles dans certaines tâches (par exemple, les faisceaux de préoccupations de la catégorie C2). Cette caractéristique traduit à la fois la complexité de l'expérience scolaire des élèves, intégrant de multiples intérêts scolaires, hédonistes, relationnels et sociaux, et son caractère potentiellement contradictoire (Allen, 1986; Doyle, 1986; Hastie et Siedentop, 1999; Rovegno, 2006). Dans le cas des tâches d'apprentissage d'habiletés particulières dans un sport d'opposition, le caractère complexe et contradictoire des préoccupations des élèves se traduit par des formes paradoxales de gestion des relations de coopération et d'opposition entre les élèves dans certaines tâches, ceux-ci pouvant coopérer dans des tâches compétitives, et, au contraire, s'opposer dans des tâches coopératives.

Ces résultats montrent enfin que l'engagement des élèves fluctue au cours du temps dans les tâches d'apprentissage : les faisceaux de préoccupations des élèves évoluent, dans près d'une tâche sur deux, de préoccupations congruentes à des préoccupations non congruentes avec la structure des tâches. Cette évolution fait apparaître l'engagement des élèves comme fondamentalement dynamique, se construisant pas-à-pas dans un cours d'action (Theureau, 2006), en relation avec les circonstances et les contingences des situations de classe (Suchman, 1987). Cependant, cette étude montre que cette évolution concerne plus fréquemment les tâches coopératives (9 sur 14) que les tâches compétitives (4 sur 13), sans que cette tendance soit systématique, ainsi qu'en témoignent les cinq faisceaux de préoccupations stables et congruents avec la structure des tâches dans les 14 tâches coopératives. Une compréhension plus fine des éléments qui déterminent cette dynamique chez les élèves est fournie par l'analyse locale de leur cours d'action, présentée dans la section ci-dessous.

## 7.2 Éléments régulateurs de la dynamique de l'engagement des élèves

L'analyse locale des cours d'action des élèves dans les tâches coopératives et compétitives a mis en évidence que deux éléments jouaient conjointement un rôle important dans la stabilité ou dans le caractère évolutif de l'engagement des élèves



dans ces tâches : d'une part, les enjeux évaluatifs de ces tâches perçus par les élèves, et d'autre part, le degré d'intérêt ou de plaisir lié à la réalisation de la tâche.

#### 7.2.1 Enjeux évaluatifs de ces tâches perçus par les élèves / degré d'intérêt ou de plaisir

Les enjeux de l'évaluation scolaire étaient prégnants dans l'expérience des élèves tout au long du cycle. Cependant, ils étaient plus particulièrement significatifs pour les élèves a) dans les tâches qui étaient explicitement présentées par l'enseignant comme donnant lieu à l'attribution d'une note, b) dans les tâches qui contribuaient à une forme de classement des élèves (par exemple, les dispositifs de *montante-descendante*) et c) dans les tâches qui intégraient des dispositifs de co-observation entre élèves, et de relevés systématiques de notes d'observation. Ainsi, parmi les 27 tâches analysées, 18 ont été perçues par les élèves comme non évaluées, et neuf comme évaluées. Dans ces dernières, ces enjeux se révélaient notamment au travers des préoccupations des élèves visant à *Obtenir une bonne note*, à *Aider le camarade à obtenir une bonne note* et à *Monter d'un rang dans la montante-descendante*. Toutefois, le fait le plus marquant est que, parmi les tâches perçues comme évaluées, toutes (neuf sur neuf) ont donné lieu à des faisceaux de préoccupations stables (catégories C1 ou C2) (contre seulement 5 tâches sur 18 dans les tâches non évaluées). Par ailleurs, la catégorie (C2), qui regroupe des faisceaux de préoccupations stables mais actualisant des préoccupations contradictoires entre elles, est exclusivement apparue dans deux tâches évaluées.

En revanche, en l'absence d'enjeux évaluatifs significatifs pour les élèves (c'est-à-dire, lorsque de tels enjeux n'étaient ni évoqués ni pris en compte par eux), les faisceaux de préoccupations étaient évolutifs dans le plus grand nombre de cas (13 sur 18), et stables dans un nombre de cas moindre (5 sur 18). Les résultats de l'analyse accréditent l'idée qu'un deuxième élément explique le caractère stable ou évolutif des faisceaux de préoccupations des élèves au cours des tâches : le degré d'intérêt ou de plaisir vécu par les élèves dans la réalisation de la tâche. Les élèves avaient, en effet, une propension à faire évoluer les tâches au sein de leurs groupes de travail, qui s'exprimait de deux façons : dans certaines tâches, ils transformaient les buts et contraintes prescrits de façon à générer des défis plus stimulants pour eux, sources d'intérêt et de plaisir dans l'interaction de jeu ; dans d'autres tâches, ils cherchaient plutôt à réduire la difficulté des tâches prescrites afin de répondre *a minima* aux exigences des tâches tout en manifestant un comportement scolairement acceptable.

#### 7.2.2 Tâche coopérative non évaluée / évaluée

Les deux exemples suivants, qui concernent un même élève (Mat) et une même catégorie de tâches (coopératives), illustrent la façon dont les enjeux évaluatifs perçus et le degré d'intérêt ou de plaisir lié à la réalisation des tâches intervenaient de façon contrastée dans la dynamique de l'activité et dans l'expérience de cet élève.



Le premier exemple porte sur une tâche coopérative non évaluée, qui s'est déroulée lors de la première tâche de la sixième leçon du cycle. Selon les consignes de l'enseignant, les élèves devaient réaliser, deux par deux, vingt échanges *main haute* de part et d'autre du filet, à une distance matérialisée par des balises disposées (*plots*) au sol, en cherchant à *être le plus précis possible*. Au début, les préoccupations de Mat visaient à *Maintenir la continuité des échanges*, et à *Diminuer la difficulté pour son camarade* (*Je fais des frappes hautes et précises, donc pas trop fort...*). Cependant, dès la fin de la première série d'échanges (au cours de laquelle les deux partenaires ont d'emblée réussi à réaliser vingt échanges), Mat a cherché progressivement à *Augmenter la difficulté de la tâche* pour son camarade et pour lui (*[J'essaie] de tirer fort... de commencer à tirer fort...*). Quelques échanges plus tard, ayant constaté que son partenaire *rattrapait facilement* ses frappes, l'engagement compétitif de Mat s'est affirmé, et ses préoccupations ont basculé plus nettement vers les préoccupations de *Marquer des points*, et d'*Augmenter la difficulté pour son camarade*. L'enjeu était alors, pour Mat, de *faire [marquer] des points, d'essayer des smashes, des amortis... pour s'amuser*, ce qui le situe manifestement dans une relation d'opposition ludique à son partenaire (devenu de fait adversaire). Dans cet exemple, le niveau de difficulté initial était jugé insuffisant par Mat pour constituer un défi suffisamment intéressant et plaisant pour lui et pour son adversaire. L'évolution de ses préoccupations, au cours de la réalisation de la tâche, était liée, ainsi qu'il l'a exprimé en auto-confrontation, à son souhait de rendre la tâche plus stimulante et incertaine : *C'était pour corser un peu l'exercice. Parce que si l'on reste à côté du plot, ça ne sert pas à grand-chose...*

Le deuxième exemple concerne une tâche coopérative évaluée, qui s'est déroulée lors de la quatrième tâche de la quatrième leçon. Les élèves travaillaient par quatre, en ateliers, et devaient successivement assumer différents rôles, identifiés par les lettres A, B, C et D : A était *distributeur* et devait adresser des volants alternativement dans les parties droite et gauche du terrain adverse ; B et C étaient *renvoyeurs* et devaient renvoyer les volants sur des cibles matérialisées par des tapis ; D devait observer les comportements de B et C selon des critères prédéfinis relatifs à l'atteinte des cibles (chaque critère observé rapportait des points à B et C, que D inscrivait sur une feuille). Lorsqu'il assumait le rôle de *distributeur*, les préoccupations de Mat étaient d'*Aider le renvoyeur à obtenir une bonne note* et de *Diminuer la difficulté pour le renvoyeur*, ainsi qu'en témoigne son auto-confrontation : *Ne pas trop être « méchant » quoi. Parce qu'en fait, il fallait qu'on tire à droite et à gauche, et en fait, on visait toujours sur elles [les élèves en position de renvoyeurs] [...] pour qu'elles aient le temps de se déplacer...* En tant que *renvoyeur*, ses préoccupations étaient essentiellement de *Surveiller le score* (les points notés par l'observateur) et d'*Obtenir une bonne note* : *faut que j'essaie de viser le tapis, donc je fixe bien ; j'ai 26, je crois. Parce qu'il [l'observateur] m'avait mis un zéro, alors que je ne l'avais pas raté... J'ai 26 sur 30*. Dans cet exemple, Mat a cherché, tout au long de la réalisation de la tâche, à maximiser ses chances d'*obtenir une bonne note*, tout en faisant en

sorte de réduire la difficulté de la tâche, pour lui (lorsqu'il était *renvoyeur*) comme pour ses camarades (lorsqu'il était *distributeur*).

Ces deux exemples illustrent les effets de deux orientations générales de l'engagement des élèves au cours du cycle de badminton : d'une part, vivre des expériences stimulantes, des défis intéressants ou plaisants dans les interactions de jeu, et d'autre part, satisfaire les exigences de l'évaluation scolaire. Le caractère stable ou évolutif des faisceaux de préoccupations des élèves dans les tâches d'apprentissage peut être interprété par l'interaction de ces deux orientations. La recherche d'un défi stimulant dans les interactions de jeu est liée à la perception par les élèves d'un degré d'équilibre – ou de déséquilibre – entre la continuité et la rupture de l'échange (le volant reste trop facilement *en l'air* ou le volant tombe trop fréquemment au sol). Pour les élèves, il s'agit de faire en sorte que le volant reste *en l'air* pendant suffisamment de temps, tout en maintenant un degré de difficulté suffisamment stimulant. Ainsi, les tâches non évaluées, dans lesquelles les élèves manifestaient des préoccupations stables et congruentes avec leur structure coopérative ou compétitive, étaient des tâches vécues par les élèves comme compatibles avec la recherche d'un tel équilibre. En contrepartie, les tâches dans lesquelles les élèves manifestaient des préoccupations évolutives étaient des tâches qui ne permettaient pas cet équilibre. Une réussite jugée trop rapide, ou à l'inverse, des ruptures d'échanges trop fréquentes, induisaient un désintérêt des élèves et les conduisaient à doser différemment la difficulté pour restaurer l'intérêt des échanges. Quant aux enjeux de l'évaluation, ils contraignaient toute évolution des interactions de jeu. La préoccupation d'obtenir une bonne note était, dans certains cas, incompatible avec la tendance des élèves à modifier la tâche pour s'engager dans des défis plus intéressants et plaisants.

### 7.2.3 Discussion

Cette interprétation est convergente avec l'analyse proposée par Doyle (1986), et par Hastie et Siedentop (1999) en ce qui concerne l'éducation physique, selon laquelle les enjeux évaluatifs auraient pour effet de *rigidifier* le système de tâches. Guérin et ses collaborateurs (2005) ont également montré que, face à des dispositifs d'évaluation, lors d'un cycle de tennis de table, des collégiens privilégiaient des préoccupations liées aux enjeux certificatifs, et exprimaient leur difficulté à les concilier avec des préoccupations de convivialité. L'évaluation scolaire, en tant que contrainte significative perçue par les élèves, les conduirait à stabiliser leur engagement dans les tâches d'apprentissage, et constituerait ainsi une *contrainte extrinsèque* essentielle de leur cours d'action (Theureau, 2006). Dans certains cas cependant, cette recherche d'équilibre dans l'interaction de jeu se traduit par un engagement qui permet seulement de répondre *a minima* aux exigences des tâches (par exemple, coopérer pour maintenir des échanges *faciles* en attendant la fin de la tâche). Ces cas se manifestent, par exemple, dans des tâches compétitives non évaluées, dont le degré de difficulté ne permet pas aux élèves de s'engager dans un

défi stimulant : ils *négocient* collectivement, en réduisant leurs demandes (Hastie et Pickwell, 1996), tout en manifestant un comportement scolaire acceptable (Hastie et Siedentop, 1999 ; Tousignant et Siedentop, 1983).

Cette interprétation rejoint également les analyses d'Allen (1986). Selon cet auteur, les élèves poursuivent deux objectifs essentiels en classe : obtenir une certification (et plus largement satisfaire aux exigences scolaires) (*éviter les ennuis*), et éprouver de l'intérêt et du plaisir à propos des contenus ou de tout autre élément scolaire et non scolaire (*éviter l'ennui*). Les résultats de cette étude précisent cependant la dynamique d'ajustement des préoccupations des élèves au cours de tâches d'apprentissage, tout en faisant également apparaître celle-ci comme un *processus d'optimisation collective* (Durand, 2001), étroitement lié aux particularités du badminton en tant que sport d'opposition.

## 5. Conclusion : bilan et perspectives

Les résultats de cette étude contribuent à la connaissance de l'activité et de l'apprentissage scolaire des élèves en éducation physique à deux niveaux.

D'une part, ils confirment les résultats d'études antérieures, bien que produits dans des perspectives théorique et méthodologique différentes. Ils renforcent notamment l'idée que la situation significative pour les élèves (Theureau, 2006), c'est-à-dire la situation que leur propre activité fait émerger, et qui est pertinente du point de vue de cette activité (Lave et Wenger, 1991 ; Suchman, 1987 ; Varela, 1989), ne se réduit ni à la tâche prescrite ni au contexte objectif de sa mise en œuvre, mais fait l'objet d'une construction de significations relativement indéterminée, ainsi que l'ont montré différents travaux antérieurs (Guérin et collab., 2005 ; Guillou et Durny, 2002 ; Rossard et collab., 2005 ; Veyrunes et collab., 2005). En mettant aussi en évidence que l'activité des élèves présente un caractère à la fois dynamique (leur engagement évolue dans le temps d'une façon plus ou moins congruente avec les tâches prescrites) et complexe (cet engagement agrège des préoccupations variées, voire contradictoires), ces résultats rejoignent aussi ceux d'études précédentes, qui ont décrit le caractère multidimensionnel de l'activité et de l'apprentissage des élèves en éducation physique, intégrant des dimensions perceptivo-motrices, cognitives, sociales, institutionnelles (Allen, 1986 ; Doyle, 1986 ; Hastie et Siedentop, 1999 ; Rovegno, 2006).

Pour autant, la généralisation de ces résultats doit être envisagée avec prudence, à plusieurs titres. Notamment, ils concernent l'activité de deux élèves de sexe masculin (au sein d'une classe mixte de plus de vingt élèves), dans des conditions qui ne permettent pas d'estimer précisément la représentativité des préoccupations décrites dans l'ensemble de la classe, ni de prendre en considération des éventuels effets de genre relatifs à l'engagement des élèves dans des interactions coopératives ou compétitives.

D'autre part, ces résultats enrichissent de façon originale les connaissances sur l'apprentissage des élèves en éducation physique, en révélant des phénomènes liés à la singularité des apprentissages scolaires qui prennent pour supports des sports

d'opposition. En effet, les enjeux évaluatifs et certificatifs, propres au milieu scolaire, génèrent des formes singulières d'interactions sociales entre les élèves, lorsque ceux-ci sont engagés dans des tâches dans lesquelles chaque élève est, *de facto*, l'instrument d'évaluation de l'autre. Les élèves s'adaptent à cette situation en recherchant collectivement des *modus vivendi* permettant à chacun de satisfaire les exigences de l'évaluation scolaire, tout en manifestant une certaine solidarité, voire des comportements d'aide, vis-à-vis des autres élèves, y compris lorsqu'ils sont adversaires dans la tâche. Ces adaptations prennent parfois des formes paradoxales : les élèves peuvent, en effet, coopérer et s'entraider dans des tâches compétitives et, au contraire, s'opposer dans des tâches coopératives. Ils négocient ainsi des accords tacites circonstanciels (Durand, 2001 ; Guérin et collab., 2005), dans le cadre d'interactions sociales spécifiques. En outre, la dimension collective de ces accords traduit plus généralement une micro-culture propre à la communauté de pratique de la classe (Doyle, 1986 ; Lave et Wenger, 1991 ; Rovegno, 2006).

Ces résultats ouvrent des perspectives intéressantes pour de futures recherches. En effet, les situations d'apprentissage dans les sports d'opposition (individuels ou collectifs) en contexte scolaire apparaissent comme des situations d'étude privilégiées pour l'approche des singularités de la culture de l'éducation physique, négociée et partagée entre les élèves. On peut notamment avancer l'hypothèse que les structures coopératives et compétitives des tâches d'apprentissage ne sont pas *content-free* (Dyson et Grineski, 2001), mais génèrent des significations particulières chez les élèves lorsqu'il s'agit d'apprentissages dans des sports d'opposition, en relation avec les éléments de cette culture scolaire de l'apprentissage en éducation physique.

Finalement, ces résultats peuvent avoir des répercussions utiles, pour les enseignants d'éducation physique, dans l'enseignement des sports d'opposition. Ils incitent notamment à a) concevoir des tâches coopératives d'apprentissage permettant de sauvegarder des formes d'engagement des élèves compatibles avec la nature des compétences visées ; b) anticiper l'influence des enjeux évaluatifs scolaires susceptibles de générer, notamment dans les tâches compétitives, des formes d'engagement non souhaités chez les élèves ; et c) fournir des marges d'autonomie aux élèves, ainsi que des ressources qu'ils peuvent mobiliser pour régler la difficulté des tâches, afin qu'elles leur offrent des défis stimulants et des interactions de jeu plaisantes.

**ENGLISH TITLE** • Students' concerns during cooperative versus competitive learning tasks in badminton : a case study

**SUMMARY** • This paper presents an analysis of French college students' concerns related to the cooperative versus competitive structure of badminton learning tasks in physical education. It was carried out within the theoretical and methodological framework of the course of action. The data collection and analysis focused on the activity of two students. Results are presented and discussed following two themes : a) the relations between students' concerns and task structures, and b) the regulatory mechanisms of students' concern dynamics during these tasks. These results suggest both new directions for future research and original pedagogical perspectives.

**KEY WORDS** • physical education, situated learning, course of action, cooperation, competition.

**TÍTULO EN ESPAÑOL** • Las preocupaciones de los alumnos durante tareas de aprendizaje cooperativas et competitivas en bádminton : un estudio de caso

**RESUMEN** • El artículo presenta un análisis de las preocupaciones de alumnos franceses de primer año de secundaria con relación a la estructura cooperativa o competitiva de las tareas de aprendizaje del bádminton en educación física. La investigación se basa en el marco teórico y metodológico del curso de acción. Los datos recolectados y analizados se refieren a la actividad de dos alumnos. Se presentan y se analizan los resultados según dos temas : 1) las relaciones entre las preocupaciones de los alumnos y la estructura de las tareas, y 2) los elementos reguladores de la dinámica de las preocupaciones de los alumnos durante estas tareas. Por terminar, el texto se abre con orientaciones de investigación a futuro y perspectivas pedagógicas originales.

**PALABRAS CLAVES** • educación física, aprendizaje situado, curso de acción, cooperación, competición.

## Références

- Allen, J. D. (1986). Classroom management : student's perspectives, goals and strategies. *American educational research journal*, 23(3), 437-459.
- Deutsch, M. (1949). A theory of co-operation and competition. *Human relations*, 2(2), 129-152.
- Doyle, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. Dans M. Crahay et D. Lafontaine (Dir.) : *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : Labor.
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Paris, France : Éditions Revue EPS.
- Dyson, B. et Grineski, S. (2001). Using cooperative learning structures in physical education. *Journal of physical education, recreation, and dance*, 72(2), 28-31.
- Gal-Petitfaux, N. et Saury, J. (2002). Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive. *Revue française de pédagogie*, 138, 51-61.
- Guérin, J., Riff, J. et Testevuide, S. (2004). Étude de l'activité « située » de collégiens en cours d'EPS : une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'auto-confrontation. *Revue française de pédagogie*, 147, 15-26.
- Guérin, J., Testevuide, S. et Roncin, C. (2005). Les effets des aménagements des « situations-jeu » en tennis de table sur l'activité d'un élève en cours d'éducation physique. *Sciences et techniques des activités physiques et sportives*, 69, 105-118.
- Guillou, J. et Durny, A. (2002). Étude d'une situation d'enseignement en éducation physique : les points de vue de l'enseignant et de l'élève. *Avante*, 8(1), 43-54.
- Hastie, P. A. et Pickwell, A. (1996). A description of a student social system in a secondary school dance class. *Journal of teaching in physical education*, 15(2), 171-187.
- Hastie, P. A. et Siedentop, D. (1999). An ecological perspective on physical education. *European physical education review*, 5(1), 9-29.
- Jeu, B. (1977). *Le sport, l'émotion, l'espace. Essai de classification des sports*. Paris, France : Vigot.

- Kirk, D. et Kinchin, G. (2003). Situated learning as a theoretical framework for sport education. *European physical education review*, 9(3), 221-235.
- Lafont, L. et Winnykamen, F. (1999). Co-operation and competition in children and adolescents. Dans Y. Vanden Ausweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand et R. Seiler (Dir.) : *Psychology for physical educators*. Champaign, Illinois : Human Kinetics.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York, New York : University Park Press.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California : Sage.
- Ministère de l'Éducation nationale (1996). Programme d'EPS de la classe de sixième des collèges. *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale - 18 juillet 1996*, p. 1964.
- Parlebas, P. (1999). *Jeux, sports et sociétés: lexique de praxéologie motrice*. Paris, France : Éditions de l'Institut national du sport et de l'éducation physique (INSEP).
- Ria, L., Sève, C., Durand, M. et Bertone S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 535-554.
- Rossard, C., Testevuide, S. et Saury, J. (2005). Évolution de la perception et de l'exploitation du rapport de force chez des joueurs de badminton dans une tâche de perfectionnement tactique. *Sciences et techniques des activités physiques et sportives*, 68, 95-110.
- Rovegno, I. (2006). Situated perspectives on learning. Dans D. Kirk, D. Macdonald et M. O'Sullivan (Dir.) : *The handbook of physical education*. London, United Kingdom : Sage.
- Serres, G., Ria, L. et Adé, D. (2004). Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation: le cas des professeurs stagiaires en éducation physique et sportive. *Revue française de pédagogie*, 149, 49-64.
- Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Strauss, A. et Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory, procedures and techniques*. Beverly Hills, California : Sage.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated action*. Cambridge, New Jersey : Cambridge University Press.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action: méthode développée*. Toulouse, France : Octares.
- Tousignant, M. et Siedentop, D. (1983). A qualitative analysis of task structures in required secondary physical education classes. *Journal of teaching in physical education*, 3(1), 47-57.
- Trohel, J., Chaliès, S. et Saury, J. (2004). La dynamique des interactions tuteurs-stagiaires en situation de conseil pédagogique. *Savoirs*, 5, 121-140.
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris, France : Seuil.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris, France : ESF éditeur.
- Veyrunes, P., Durny, A., Flavier, E. et Durand, M. (2005). L'articulation de l'activité de l'enseignant et des élèves pour résoudre un problème de mathématiques à l'école primaire : une étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 471-489.

Monsieur Jacques Saury est enseignant chercheur et responsable pédagogique de licence à l'Unité de formation et de recherche (UFR) en Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). Madame Cécile Rossard est professeure agrégée d'éducation physique et sportive, et enseignante chercheure à l'Unité de formation et de recherche (UFR) en Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS).

### **Correspondance**

jacques.saury@univ-nantes.fr  
cecrossard@yahoo.fr

Ce texte a été révisé par Marie-Christine Beaudry.

Texte reçu le : 7 août 2006

Version finale reçue le : 5 juillet 2007

Accepté le : 19 septembre 2007